

„Digitale Bildung“ wird zu einer Einflugschneise für die IT-Wirtschaft ¹

Horst Niesyto

IT-Konzerne und IT-Interessenverbände sind seit geraumer Zeit im Bildungsbereich auf dem Vormarsch. Über Netzwerke von Firmen, Vereinen und staatlichen Instanzen gibt es subtile und offene Formen der Beeinflussung und Werbung. Unter dem Label ‚Digitale Bildung‘ entstand in den letzten Jahren eine weitere Einflugschneise für die IT-Wirtschaft im Bildungsbereich. Die umfassende Ausbeutung persönlicher Datenprofile und die massive Kommerzialisierung von Lebenswelten und Bildungsorten durch den digitalen Kapitalismus kann nicht weiter hingenommen werden. Es ist dringend geboten, seitens der Medienpädagogik eine deutliche und kritische Positionierung vorzunehmen.

„Medienpädagogik ist gefragt wie nie zuvor, dennoch steckt sie in der Krise“
(Projekt Tarifkonzept-Kampagne 2019)

Es ist beeindruckend, was Medienpädagoginnen und Medienpädagogen in den pädagogischen Arbeitsfeldern während der Corona-Krise an inhaltlichen Impulsen mittels digitaler Kommunikations- und Lernplattformen geleistet haben. Dies betrifft sowohl die pädagogische Praxis mit verschiedenen Zielgruppen als auch die Hochschullehre. Ich schreibe dies als jemand, der seit einigen Jahren pensioniert ist, aber über verschiedene Kanäle und Kontakte immer noch einen Einblick in aktuelle Aktivitäten und Entwicklungen hat. Es ist zu hoffen, dass es gelingt, die positiven Impulse und Erfahrungen aus diesen Aktivitäten in die künftige Alltagsarbeit zu integrieren.

Gleichzeitig werden in der Corona-Krise auch Problemfelder sehr deutlich, die schon lange existieren. Insgesamt – nicht nur mit Blick auf die Medienpädagogik – gibt es das gravierende Problem in unserer Gesellschaft, dass es an *qualifizierten Fachkräften* fehlt, um Beratungs-, Betreuungs- und pädagogische Aufgaben angemessen wahrnehmen zu können. Bei vielen politischen Entscheidungsträgern werden andere Bereiche als ‚systemrelevanter‘ eingeschätzt und genießen andere Förderprioritäten als Tätigkeiten in den genannten Aufgabenfeldern. Nicht nur in der aktuellen Corona-Krisensituation werden insbesondere soziale Benachteiligungen sichtbar.

Medienpädagogische Organisationen veröffentlichten mehrere Stellungnahmen, in denen auf die gegenwärtige Situation und Handlungsbedarfe eingegangen wird. Zu nennen sind vor allem die *Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V.* (2020), die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Sektion Medienpädagogik* (siehe Rummler et al. 2020) und die Initiative *Keine Bildung ohne Medien!* (2020). Die Fachorganisationen betonen bei ihren Empfehlungen und Forderungen u.a. folgende Punkte:

- eine Neuausrichtung der Aus- und Fortbildung im Sinne einer umfassenden Medienbildung, die medienbezogene Bildungs- und Lernprozesse in allen pädagogischen Handlungsfeldern beinhaltet; die verbindliche Verankerung einer ‚Grundbildung Medien‘ in pädagogischen Studiengängen für alle Studierenden;
- die verstärkte Vernetzung von Bildungsbereichen und -einrichtungen, auch im Kontext bestehender zivilgesellschaftlicher Strukturen und neuer lern-, medien- und kommunikationskultureller Praxen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen;

¹ Bei dem folgenden Text handelt es sich um die *Langfassung* eines Beitrags, der in der Ausgabe 1/2021 in der Zeitschrift *medien + erziehung* erschienen ist (Niesyto 2021); siehe auch den Hinweis am Ende dieser Langfassung. Alle Links sind aktiviert.

- die Nutzungsmöglichkeit einer gemeinsamen, kollaborativ arbeitenden, flexiblen und beweglichen technischen Infrastruktur, die hinsichtlich Handhabbarkeit, Datenschutz und Qualitätskriterien in unterschiedlichen pädagogischen Bereichen zur Verfügung steht.

Mit dem ‚Digitalpakt Schule‘ hat die Bundesregierung für die digital-technische Infrastruktur-Ausstattung von Schulen in letzter Zeit größere Mittel zur Verfügung gestellt. Notwendig sind zugleich erheblich mehr Mittel für die Lehrkräftebildung, damit Bildungs- und Lernprozesse mit und über Medien pädagogisch sinnvoll unterstützt werden können. Hierfür bedarf es vor allem einer ‚Grundbildung Medien‘ für *alle* pädagogischen Fachkräfte und eines vertieften Studiums der Medienpädagogik. In vielen medienpädagogischen Handlungsfeldern dominiert nach wie vor eine eher projektbezogene Förderung und es mangelt strukturell an unbefristeten Mitarbeiter*innen-Stellen.

Zwar gibt es in Deutschland diverse Medienwettbewerbe und Projektausschreibungen, aber für die Alltagsarbeit fehlen immer noch breitenwirksame und nachhaltige Ressourcen. Teilweise gibt es sogar Entwicklungen, vorhandene Stellen und Strukturen abzubauen wie aktuell z.B. die geplante Zerschlagung von neun SAEK-Medienkompetenzzentren in Sachsen (vgl. Medienpädagogik e.V. 2020). Auch in der Fort- und Weiterbildung ist die Situation unbefriedigend. Eine Gruppe von freien Medienpädagoginnen und Medienpädagogen stellte zur aktuellen Situation fest: „Medienpädagogik ist gefragt wie nie zuvor, dennoch steckt sie in der Krise. Es fehlen Ausbildungswege, faire Arbeitsbedingungen und eine laute, gemeinsame Stimme aus der Praxis“ (Projekt *Tarifkonzept-Kampagne* 2019).

Bezüglich einer gemeinsamen Stimme waren wir schon einmal weiter. Ich erinnere an das ‚Medienpädagogische Manifest‘ aus dem Jahre 2009 und an den ‚Medienpädagogischen Kongress‘, der 2011 in Berlin stattfand (Initiative KBoM 2011). Damals gelang es, die Kräfte innerhalb der Medienpädagogik für gemeinsame Anliegen zu bündeln und gleichzeitig viele Einrichtungen und Organisationen aus anderen Bereichen für eine Unterstützung und Zusammenarbeit zu gewinnen. Auch die Kultusministerkonferenz, die Enquetekommission ‚Internet und digitale Gesellschaft‘ und verschiedene Landesregierungen griffen Vorschläge und Forderungen wie z.B. eine ‚Grundbildung Medien‘ für alle pädagogischen Fachkräfte in Strategiepapieren und Beschlüssen auf (Niesyto 2016, S. 18 ff.). In den Jahren danach mangelte es aber an der Umsetzung staatlicher Deklarationen auf Bundes- und Landesebene. Größere Teile der Politik orientierten mehr auf eine ‚Digitalisierungsoffensive‘ und betonten vor allem Bildungsinnovationen im Hinblick auf Arbeitswelt und Wirtschaft (ebd., S. 24 ff.).²

Digitalisierung und Bildung – Anmerkungen aus einer medien- und gesellschaftskritischen Perspektive

Der Koalitionsvertrag der von CDU/CSU und SPD getragenen Bundesregierung aus dem Jahr 2018 enthielt an verschiedenen Stellen zwar Hinweise zur Förderung von Medienkompetenz für alle Bürgerinnen und Bürger, auch zum Ausbau von außerschulischen Medienprojekten und technischen Infrastrukturen (Lernplattformen, Cloud-Lösungen), zum Aufbau „regionaler Kompetenzzentren für Digitalisierung“ sowie weitere Details (Bundesregierung 2018). Im Koalitionsvertrag fehlte allerdings u.a. die Benennung konkreter Meilensteine für die Umsetzung. Unklar blieb auch die Finanzierung der medienbezogenen Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften. Damit zeichnete sich ab, dass einseitig Geld in technische Infrastrukturen und Software investiert wird, ohne dass hinreichend mit den Bundesländern geklärt wurde, wie die medienpädagogische Qualifizierung einer sehr großen Zahl von pädagogischen Fachkräften in den einzelnen Bildungsbereichen zu gewährleisten und

² Siehe auch <https://horst-niesyto.de/initiative-kbom/> und <https://horst-niesyto.de/medienpaedagogik-und-politik/>

zu finanzieren ist. Vom BMBF geförderte Projekte, die u.a. das „Primat des Pädagogischen“ betonen, können diesen ‚Baufehler‘ in der Digitalpolitik nicht beseitigen.³

Es ist auffällig, dass die vorherrschende Bildungspolitik vor allem auf ‚Digitalisierung‘ setzt. Alles wird digital, auch die Forschung zu ‚digitaler Bildung‘ soll intensiviert werden (BMBF 2020). Zwar ist ‚digitale Bildung‘ eine griffige Bezeichnung, die als Label bzw. Hashtag besonders für bildungspolitische Arenen geeignet erscheint. Aber in der Medienpädagogik gibt es vermehrt kritische Stimmen. So wird darauf hingewiesen, dass das Adjektiv ‚digital‘ bezüglich ‚digitale Bildung‘ sachlich falsch ist, „weil Bildung nach keiner mir bekannten Bildungstheorie digital sein kann“ (Vollbrecht 2018, S. 26). Auch wird angemerkt, dass ‚digitale Bildung‘ eine „entleerte Sammelbezeichnung, ein eingängiges Label ist, das für alles und nichts gebraucht werden kann“ (Kübler 2018, S. 17). Der *Rat für Kulturelle Bildung* formulierte in einer Stellungnahme: „Digitale Bildung an sich gibt es nicht“, „Bildungsprozesse bleiben Bildungsprozesse – mit oder ohne Zuhilfenahme von Digitaltechnik“ (*Rat für Kulturelle Bildung* 2019, S. 22; vgl. auch Fuchs 2021, S. 163 ff.). Und der Erziehungswissenschaftler Rittelmeyer betont in einem Buch über *Digitale Bildung – ein Widerspruch* (2018) u.a.: „In der kritischen Diskussion der Digital-Offensive wurde bereits vielfach darauf hingewiesen, dass beispielsweise ein digitales Denken, Fühlen und Wollen schwer vorstellbar ist – es sei denn, man geht bei den im Blick stehenden Heranwachsenden von maschinenähnlichen Wesen aus“ (ebd., S. 9).

Die Bezeichnungen ‚digitale Bildung‘ und ‚digitale Grundbildung‘ verkürzen zugleich den Blick auf die *Violdimensionalität* der pädagogischen Aufgabenstellung. Immer mehr an den Rand geraten grundlegende Fähigkeiten und Kompetenzen, die für die Förderung von Bildungs- und Lernprozesse wichtig sind, wie z.B. die Reflexion des eigenen Bildungsverständnisses und elementare pädagogisch-didaktische und medienpädagogische Kompetenzen (Niesyto 2019, S. 208). Mit Blick auf die schulische Bildung reicht es nicht aus, eine – hoffentlich funktionierende – Digitaltechnik (mit Unterstützung von Systemadministrator*innen) zur Verfügung zu stellen und es ansonsten der ‚Schwarmintelligenz‘ der Lehrkräfte zu überlassen, damit pädagogisch und didaktisch kompetent umzugehen. Aus mehreren Studien ist bekannt, dass nicht nur ältere Lehrkräfte, sondern auch viele Studierende und jüngere Lehrkräfte strukturkonservative Vorstellungen von Bildung und Lernen haben.⁴ Hier zeichnet sich nicht nur ein großer Bedarf an einer Reflexion vorhandener Bildungs- und Lernverständnisse ab, sondern zugleich die Hinterfragung und Überwindung überkommener Schulstrukturen.

Des Weiteren übersieht der Digital-Hype, dass es neben Wandel und ‚Disruption‘ auch wichtige und sinnvolle Kontinuitäten gibt. Zu diesen Kontinuitäten gehören z.B. grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der visuellen Gestaltung und Kommunikation mit Stehend- und Bewegtbildern; weitere Themen- und Kompetenzfelder wären zu nennen. Digitale Technik und digitale Ästhetiken verändern zwar bisherige analoge Symbol- und Zeichensysteme und es ist wichtig, sich Kompetenzen insbesondere für ein Verständnis algorithmischer Prozesse und für den Umgang und das eigene Gestalten mit digitalen Medien anzueignen.. Gleichzeitig ist festzuhalten: „Auch unter den Bedingungen der Digitalität verschwindet das Analoge nicht, sondern wird neu be- und teilweise sogar aufgewertet“ (Stalder 2016, S. 18).

³ Das von einer bundesweiten Expertengruppe erstellte Hintergrundpapier für die Förderrichtlinie des BMBF im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (van Ackeren et al. 2019) benennt zwar wichtige (medien-)pädagogische Überlegungen zur „Digitalisierung in der Lehrerbildung“, klammert aber eine konkrete Thematisierung der finanziellen Ressourcen für die Umsetzung und auch den rasant zunehmenden Einfluss der IT-Wirtschaft auf das Bildungswesen aus. Diese Themen gehören jedoch zu den Herausforderungen, die zu bewältigen sind.

⁴ So analysiert z.B. Gesine Kulcke in einer aktuellen Studie zu Vorstellungen von Lehramtsstudent*innen über den Umgang mit Medien in der Grundschule, dass die Studierenden die Mediennutzung von Kindern dosieren und kontrollieren möchten, dass sich mit dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht bei den Studierenden Ängste verbinden, dadurch die Kontrolle über den Unterricht zu verlieren und dass digitale Medien sich in bestehende Unterrichtsmethoden einfügen, aber diese nicht verändern sollen (Kulcke 2020, S. 192 ff.).

Auf dem Hintergrund der skizzierten Überlegungen empfehle ich, die Bezeichnung ‚digitale Bildung‘ nicht als „Sammelbegriff für bildungsrelevante Fragen und Zielsetzungen angesichts digitaler Transformationsprozesse“ (Irion 2019, S. 57) oder als pragmatische „Zusammenführung der Konzepte aus der Medienbildung und der informatischen Bildung“ (Kammerl et al. 2019, S. 38) zu verwenden. Medienpädagogik und informatische Bildung haben unterschiedliche disziplinäre Themen- und Kompetenzfelder. Es gibt zwar informatische Themen wie algorithmische Logik und Prozesse, die im Sinne eines grundsätzlichen und zugleich kritischen Verständnisses auch für die Medienpädagogik relevant sind, inklusive einer kreativen Gestaltung von und mit Datentechnologien in Bildungs- und Lernkontexten (z.B. MakerSpace-Projekte).⁵ Dies bedeutet jedoch nicht, beide Bereiche unter dem Label einer ‚digitalen Bildung‘ zusammenzuführen. Vielmehr sollte es darum gehen, Vorschläge zur Kooperation von Medienpädagogik, informatischer Bildung und weiteren Disziplinen in den einzelnen pädagogischen Arbeitsfeldern konkret auszuloten, ohne die jeweiligen Themen- und Kompetenzfelder zu verwischen bzw. alle relevanten Themen einem Digital-Label unterzuordnen (zur Medienpädagogik: siehe DGfE Sektion Medienpädagogik 2017).

Beispiel schulische Bildung: Hier orientieren führende Vertreter*innen der Informatik auf eine flächendeckende Einführung eines Unterrichtsfachs Informatik ab der Grundschule.⁶ Sinnvoll wären meines Erachtens curriculare Überlegungen, die sowohl informatische als auch medienpädagogische Themen umfassen. Diese reichen von Modellen wie sie z.B. aktuell in der Schweiz praktiziert werden (Modul Medien und Informatik, vgl. Merz 2018) bis hin zu Modellen, die einen Mix aus medienbezogenen Basiskursen (mit medienpädagogischen und informatischen Grundlagen), fächerintegrativen Angeboten und vertiefenden (informatik- und medienbildungsbezogenen) Wahlmöglichkeiten in der Sekundarstufe I und II präferieren.⁷ Es sollte dabei nicht um das Abarbeiten engmaschiger Kompetenzkataloge und normativ geschlossener Konzepte gehen, sondern um die Auseinandersetzung mit Themenfeldern im Rahmen offener Bildungspraktiken. Zugleich wäre eine solche Mediengrundbildung für Schüler*innen ein sehr wichtiger Beitrag gegen Bildungsungerechtigkeit, insbesondere wenn sie zielgruppensensible, erfahrungs- und lebensweltorientierte Konzepte unterstützt (u.a. Bröckling 2020).⁸

Unabhängig von der Situation in den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern ist es erforderlich, bezüglich des grundlegenden Verhältnisses von Digitalisierung und Bildung eine kritische Analyse und Positionierung vorzunehmen, die Fragen von ökonomischen und gesellschaftlichen Machtstrukturen nicht ausklammert. Persönlichkeitsbildung ist untrennbar mit Fragen nach gesellschaftlichen Lebensbedingungen, nach Bildungsgerechtigkeit, nach demokratiefördernden und -gefährdenden Prozessen verbunden. Problematische Medienentwicklungen zu untersuchen war schon immer eine wichtige Aufgabe von Medienkritik (vgl. Niesyto/Moser 2018). Aktuell geht es vor allem um Analysen zum digitalen Kapitalismus, zum Daten- und Überwachungskapitalismus (u.a. Zuboff 2018; Staab 2019, Nachtwey/Seidl 2020; aus medienpädagogischer Perspektive u.a. Nie-

⁵ Zum Thema „Making und Medienpädagogik“ siehe das Themenheft von *medien + erziehung* Heft 4/2019 (7 Beiträge), das Themenheft „Making und Makerlabs“ von *medienimpulse* Nr. 4/2020 (9 Beiträge) und das Buch „Chance Makerspace“ (hrsg. von Ingold/Maurer/Trüby 2019).

⁶ z.B. Christine Regitz, Vizepräsidentin der *Gesellschaft für Informatik e.V.* und Mitglied des Aufsichtsrats der *SAP*, auf dem ‚Digital Gipfel‘ 2020 (30.11.2020); siehe auch <https://gi.de/aktuelles/projekte/digitale-schule>

⁷ Überlegungen zu einer schulbezogenen Zusammenarbeit: siehe u.a. verschiedene Beiträge im Themenheft 4/2018 (‚Medienpädagogik und Informatik‘) von *medien + erziehung*. Zur Medienbildung an Grundschulen würde es sich anbieten, aktuelle Erfahrungen und Befunde aus verschiedenen Entwicklungs- und Forschungsprojekten vergleichend auszuwerten, u.a. Junge/Niesyto (2019) und Thumel/Kammerl/Irion (2020). Als ein Beispiel für bisherige Bemühungen, Medienbildung in schulische Bildung besser zu integrieren, siehe die ‚Bildungsplanreform 2016‘ in Baden-Württemberg zur ‚Leitperspektive Medienbildung‘ (vgl. hierzu ein Diskussionsbeitrag: <https://t1p.de/ris4> (Kurzlink)).

⁸ Zum Thema ‚Medien und soziale Ungleichheit‘ siehe u.a. das Heft 3/2020 von *medien + erziehung* (Themenschwerpunkt) und <https://horst-niesyto.de/mediensozialisation/>

syto 2017; Buckingham 2019). So offeriert z.B. die Vermessung nahezu aller Lebenswelten und des eigenen Körpers (vgl. Mau 2017) die Optimierung des Alltags und des Selbst. Diese Vermessung hat allerdings einen harten kapitalistischen Kern: Die Erschließung neuer Absatzmärkte und die Kommerzialisierung immer weiterer Lebensbereiche über eine umfassende Erfassung persönlicher Daten.⁹

Technologiegetriebene Zukunftsmodelle über das gesellschaftliche Zusammenleben, die die Vielschichtigkeit des Menschseins letztlich der Präzision algorithmischer Berechnungen in Verbindung mit einem quantitativen Wachstumsdenken unterordnen, sind kritisch zu bewerten. Es geht schlichtweg um die Frage, ob weiterhin eine Pluralität von Erkenntnisweisen von Wirklichkeit und gesellschaftlichen Entwicklungspfaden existieren wird – oder ob Verengungen auf binäre Modi des Weltverstehens und damit verknüpfte ökonomische und gesellschaftliche Leitbilder forciert werden (vgl. Niesyto 2017, S. 20). Es ist eine wichtige Bildungsaufgabe, eine kritische Reflexion gesellschaftlicher Leitbilder zu fördern, demokratische Grundrechte zu verteidigen und verstärkt Schlüsselfragen einer demokratischen Entwicklung der Gesellschaft in allen Bereichen (auch der Wirtschaft!) zu thematisieren (ebd., S. 21 ff.).

Um die Abhängigkeitssituation von den „proprietären Märkten“ des digitalen Kapitalismus (Staab 2019) zu überwinden, braucht es vor allem *politischer* Vorgaben bzw. Rahmenbedingungen für globale IT-Konzerne sowie den Auf- und Ausbau öffentlicher, demokratischer, gemeinwohlorientierter digitaler Infrastrukturen und ressourcenschonender Prozesse jenseits kommerziell-kapitalistischer Verwertungsinteressen von Konzernen. Hier geht es um eine Richtungsentscheidung: Gezielte Förderung gemeinwohlorientierter digitaler und medialer Infrastrukturen *oder* weitere Unterstützung eines *bildungsindustriellen Komplexes*. Zu diesem Komplex analysiert Richard Münch mit Blick auf die Schule:

„Auf diesem Kampfplatz ringen alte und neue Akteure um die Deutungshoheit und durchschlagenden Einfluss, um Macht und Profite. Das alte pädagogische Establishment in den Schaltzentralen der Kultusbürokratie sieht sich dabei zunehmend von einem bildungsindustriellen Komplex entmachtet, in dem die OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), Beratungsunternehmen, Think Tanks, philanthropikapitalistische Stiftungen, Bildungsreformer, Bildungsforscher, Bildungs- und Testindustrie den Bildungsprozess in Schule und Unterricht in den Griff nehmen und einem tiefgreifenden Wandel unterziehen“ (Münch 2018, S. 11).¹⁰

⁹ Eine Vermessung von Mensch und Gesellschaft gab es bereits in der vor-digitalen Zeit, um Muster und Verhaltensweisen zu erkennen, zu regulieren und zu kontrollieren (vgl. Nassehi 2019). Mit der Herausbildung global agierender IT-Konzerne und ihren „proprietären Märkten“ (Staab 2019) ist allerdings ein neues ‚Geschäftsmodell‘ entstanden, das strukturelle Ähnlichkeiten zwischen kapitalistischen und digitalen Prinzipien gezielt nutzt, um persönliche Daten in nahezu allen Lebensbereichen systematisch zu erfassen und für Zwecke der Profitmaximierung zu nutzen. Hierfür geht die Vermessung über Computer-Mensch-Schnittstellen auch zunehmend in den Körper hinein und das Ineinander von Körperlichkeit und binären Daten- und Simulationswelten wird immer fließender (‚mediale Inkorporation‘; vgl. Niesyto 2017, S. 19).

¹⁰ Zum Thema ‚bildungsindustrieller Komplex‘ siehe auch den Beitrag von Hug & Madritsch 2020, S. 7 ff.

„Digitale Bildung“ wird zu einer Einflugschneise für Interessen der IT-Wirtschaft im Bildungsbereich

Im Folgenden geht es um die Frage, wie insbesondere IT-Konzerne versuchen, gezielt auf den öffentlichen Bildungsbereich Einfluss zu nehmen.¹¹ Wir haben es mit einer neuen Qualität zu tun. Die *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)* stellt hierzu fest:

„Bemerkenswert am Lobbyismus der Digitalwirtschaft sind jedoch die Qualität, die mögliche Wirkung und die Intensität privatwirtschaftlicher Einflussnahme auf Inhalte und Rahmenbedingungen von Bildung. Große Konzerne bieten ihre Hard- und Software im Paket mit Fortbildungen, Unterrichtskonzepten, Apps und Lernplattformen an. Die öffentlichen Diskussionen über die schulische Ausstattung, über die curriculare Verankerung (Stichwort: Pflichtfach Informatik) oder auch über Open Educational Resources (OER) stehen oft unverhohlen unter dem Einfluss von Stiftungen, IT-Interessenverbänden oder der Unternehmerseite“ (GEW 2019, S. 2).

Wirtschaftsnahe Initiativen, Stiftungen und Plattformen verstärken erheblich ihren Einfluss im öffentlichen Bildungswesen, z.B. das *Bündnis für Bildung*, der *Bundesverband digitale Bildung*, das *Forum Bildung Digitalisierung* oder das *Netzwerk digitale Bildung* (vgl. Förschler 2018).¹² So ist es Vertreter*innen der IT-Wirtschaft in Zusammenarbeit mit der *Gesellschaft für Informatik (GI)* gelungen, aus unterschiedlichen Bereichen Stimmen für eine ‚Charta Digitale Bildung‘ zu versammeln.¹³ In der Charta wird mit wohlklingenden Worten wie „Urteilsfähigkeit, Kreativität, Selbstbestimmtheit, Gestaltungsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein“ auf ‚digitale Kompetenzen‘ in Verbindung mit ‚digitaler Bildung‘ fokussiert. Es erfolgt ein Hinweis auf „Bezugswissenschaften der Digitalisierung“; in diesem Zusammenhang werden die informatische Bildung und eine „wissenschaftlich geprägte Medienkompetenz“ erwähnt. Von Medienpädagogik und Medienbildung ist in der Charta nicht mehr die Rede – und dies obgleich es zuvor einen Austausch zwischen Vertreter*innen der Informatik und der Medienpädagogik gab.¹⁴

Die Entwicklung von der ‚Dagstuhl-Erklärung‘ bis hin zur ‚Charta digitale Bildung‘ sollte nachdenklich stimmen: Die Medienpädagogik wurde an den Rand gedrängt, während sich die IT-Wirtschaft im Bildungsbereich breitmacht. Diese Entwicklung wird deutlich, wenn man z.B. die für die Medienpädagogik sehr wichtige Aufgabe der Medienkritik in den Blick nimmt. Grundlegende Dimensionen von Medienkritik und eine Auseinandersetzung mit Fragen des digitalen Kapitalismus wurden in der ‚Dagstuhl-Erklärung‘ ausgeklammert und es fehlt eine Bezugnahme auf das wichtige Anliegen einer ‚Grundbildung Medien‘. Auch das ‚Frankfurt-Dreieck‘ (Initiative KBoM 2019) enthält bezüglich der Machtstrukturen von IT-Konzernen und damit verknüpften Strategien der systematischen Einflussnahme auf den Bildungsbereich nur vage Andeutungen. Zwar werden verschiedene Themenaspekte genannt und auf die Komplexität des ‚digitalen Wandels‘ hingewiesen – eine Auseinandersetzung mit dem digitalen Kapitalismus und Datenkapitalismus im Sinne einer medien- und gesellschaftskritischen

¹¹ Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die IT-Wirtschaft und ihr nahestehende Interessenverbände und Netzwerke. Dabei ist es mit Blick auf marktbeherrschende Stellungen notwendig, zwischen global agierenden IT-Konzernen einerseits und kleinen und mittelständischen IT-Firmen andererseits zu unterscheiden. Zentral ist allerdings (für alle) das Problemfeld kommerzieller Einflussnahme und Werbung in öffentlichen Bildungsbereichen. Auch ist darauf hinzuweisen, dass es von weiteren Wirtschaftsbereichen schon geraume Zeit Bestrebungen und Praktiken gibt, auf das öffentliche Bildungswesen Einfluss zu nehmen. Ein spezieller Bereich sind Schulbuchverlage: Einerseits beziehen sie sich auf staatliche Bildungsplanvorgaben und sind eingebunden in Regularien einer Qualitätssicherung; gleichzeitig arbeiten sie auf der Basis privatwirtschaftlicher Zielsetzungen. Auch für diesen Bereich wäre eine kritische Analyse der aktuell praktizierten ‚Geschäftsmodelle‘ und der jeweiligen Arbeits- und Angebotsstruktur unter verschiedenen Aspekten wichtig.

¹² vgl. <https://www.bfb.org/>; <https://bvdb.org/>; <https://www.forumbd.de>; <https://www.netzwerk-digitale-bildung.de/>

¹³ vgl. <https://charta-digitale-bildung.de>

¹⁴ vgl. ‚Dagstuhl-Erklärung‘ (GI 2016), ‚Frankfurt-Dreieck‘ (Initiative KBoM 2019); siehe auch <https://horst-niesyto.de/medienpaedagogik-und-informatische-bildung/>

Analyse und Positionierung findet nicht statt. Auch fehlt im ‚Frankfurt-Dreieck‘ eine Bezugnahme auf eine ‚Grundbildung Medien‘ für alle pädagogischen Fachkräfte – dies ist seit dem Berliner Kongress (2011) eine der zentralen Forderungen der Initiative KBoM.¹⁵ Das Ausklammern dieser Punkte ist um so mehr ein Problem, wenn man das Vorgehen wirtschaftsnaher IT-Initiativen näher betrachtet.

Eine Analyse von Dokumenten wirtschaftsnaher IT-Initiativen zeigt u.a.: Mit dem Hinweis auf ‚digitale Souveränität‘ geht es vor allem um eine *individuelle* Kompetenzerweiterung, um sich stets aufs Neue digitalen Innovationen und insbesondere ökonomischen Verwertungszusammenhängen *anzupassen* (vgl. z.B. *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.* 2018, S. 60 f.).¹⁶ Ziele und Strukturen der gegenwärtig dominanten gesellschaftlichen und ökonomischen Verwertungszusammenhänge werden nicht hinterfragt. Auch ist es kein Zufall, dass auf nationaler und EU-Ebene forciert mit entsprechenden Grundsatzpapieren und Förderprogrammen gearbeitet wird, um im Rahmen von Top-Down-Strategien Deutungshoheiten zu realisieren und wirtschaftsnahe Zielsetzungen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich durchzusetzen (vgl. die Studie von Altenrath/Helbig/Hofhues 2020).¹⁷ Konzeptionell geht es vor allem um ‚digital literacy‘ mit einer technisch-funktionalen Grundausrichtung. Konzepte von ‚media education‘ und eines breiten Verständnisses von ‚media literacy‘ spielen in diesen wirtschaftsnahen Dokumenten und Strategien so gut wie keine Rolle. Auf internationaler politischer Ebene (EU und UNESCO) zeigt sich inzwischen die Tendenz, ‚digital literacy‘ mit ‚media literacy‘ gleichzusetzen (vgl. Trültzsch-Wijnen 2020, S. 218) – eine Tendenz, die seit geraumer Zeit auch in Deutschland zu beobachten ist.

Der Einfluss der IT-Wirtschaft hat unter dem Label ‚digitale Bildung‘ und in Zusammenhang mit dem milliarden-schweren ‚Digitalpakt Schule‘ insbesondere auf die schulische Bildung erheblich zugenommen. Während Wissenschaftsministerien und die meisten Hochschulen sich bislang nicht in der Lage sehen, Medienbildung breitenwirksam und verbindlich – insbesondere im Sinne einer ‚Grundbildung Medien‘ – in pädagogischen Studiengängen zu verankern, bieten diverse IT-Firmen (neben dem Verkauf von Hard- und Software) den Schulen Workshops für Lehrkräfte und Unterrichtsmaterialien an, darunter auch viele kostenfreie Angebote (z.B. ‚Apple Distinguished Educator‘, ‚Google Expeditions‘, ‚Microsoft Innovative Educator Experts‘). Über verschiedene Werbemaßnahmen gibt es inzwischen subtile und offene Formen der Beeinflussung: „Die Interessen der Digitalwirtschaft im Bildungsbereich sind vielfältig und reichen von der Verbesserung der eigenen Marktstellung, der frühen Bindung von Kindern und Jugendlichen an ihre Marke, der Imagepflege, dem Sammeln von Daten junger Menschen, dem Sammeln von Unterrichtsentwürfen, die von Lehrkräften oder Lernenden produziert worden sind, bis hin zum direkten Zugriff auf bildungspolitische Entscheidungsträger“ (Schmerr 2019, S. 60). Gleichzeitig mangelt es an Überlegungen und Regelungen zur Qualitätssicherung von (digitalen) Bildungsmedien und zu Kriterien für Sponsoring-Aktivitäten.

¹⁵ Siehe hierzu die Forderungen und Vorschläge der Initiative *Keine Bildung ohne Medien!* <https://t1p.de/a9tp> (Kurzlink), die Publikation *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (hrsg. von Imort/Niesyto 2014) sowie eine kompakte Übersicht auf <https://t1p.de/4b7z> (Kurzlink). Zur professionspolitischen Arbeit der Initiative KBoM insgesamt siehe die KBoM-Website <https://www.keinebildung-ohne-medien.de>. KBoM artikuliert seit 2009 kontinuierlich bildungs- und professionspolitische Anliegen und Forderungen in verschiedenen Öffentlichkeiten, auch im Rahmen interdisziplinärer Diskurse, u.a. durch Positionspapiere, Pressemitteilungen, Fachtagungen und Workshops.

¹⁶ Zu diesen Anpassungsleistungen siehe auch den Text von Valentin Dander über *Ideologische Aspekte von ‚Digitalisierung‘*. In seinem Resümee zur Kritik des bildungspolitischen Kurses um das KMK-Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt* hält er u.a. fest: „Die Gestaltungsaufgabe besteht demnach primär in der Anpassungsleistung, die Institutionen wie Individuen an sich zu vollziehen haben, und kaum darin, Kontextbedingungen zu schaffen, die den Einsatz digitaler Technologien etwa für soziale Gerechtigkeit wahrscheinlicher werden lassen“ (Dander 2018, S. 271).

¹⁷ Sowohl auf nationaler als auch auf EU-Ebene gibt es andere Grundsatzpapiere und Förderprogramme in verschiedenen Handlungsfeldern, die nicht nur wirtschaftsnahe Zielsetzungen verfolgen. Exemplarisch seien bezüglich der EU-Ebene genannt: *Europäische Leitlinien für digitale Jugendarbeit* (2020; <https://t1p.de/hj2n> – Kurzlink) und *Schlussfolgerungen des Rates zur Medienkompetenz in einer sich ständig wandelnden Welt* (2020; <https://t1p.de/xd7y> – Kurzlink).

In dem bereits erwähnten Dossier über *Aktivitäten der Digitalindustrie im Bildungsbereich* hat sich die GEW (2019) mit den IT-Großkonzernen *Apple, Microsoft, Google, Samsung Electronics* und dem Interessenverband *Bitkom* (Deutschland) auseinandergesetzt. Bezüglich *Bitkom* fasst das Dossier u.a. zusammen: „Deutlich wird eine entsprechend der Ausrichtung der Mitgliedsunternehmen einseitige Fokussierung digitaler Medien, deren Einsatz ausschließlich und grundsätzlich positiv bewertet wird“ (ebd., S. 9). Das Dokument „Lobby-Check: Für eine werbe- und lobbyismusfreie Schule“ (GEW 2020) enthält Hinweise und Orientierungshilfen, um in pädagogischen Kontexten kommerzielle Interessen bei digitalen Angeboten und Lernmaterialien erkennen und einschätzen zu können.¹⁸

Empfehlenswert zum Thema Bildungswesen, Digitalisierung und IT-Wirtschaft sind vertiefende Analysen und Beiträge insbesondere von Annina Förschler (2018), Tim Engartner (2020), Sigrid Hartong (2020), Theo Hug & Reinhold Madritsch (2020):

- Annina Förschler (2018) erstellte zum ‚Who ist who?‘ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda eine kritische Politiknetzwerkanalyse, die auf der Basis einer netzwerkethnografischen Erhebung belegt, dass privatwirtschaftliche Interessen der sog. *EdTech* (Education Technology-)Industrie zunehmend enger mit bildungspolitischen Programmatiken verknüpft werden. Der Einfluss verschiedener *EdTech*-Akteure wird herausgearbeitet und insbesondere am Beispiel des *Bündnis für Bildung* (BfB) detailliert dargestellt.¹⁹
- Tim Engartner (2020) analysiert in einer Studie zur *Ökonomisierung schulischer Bildung* u.a., wie im Rahmen des sog. ‚Digitalpakts Schule‘ für IT-Konzerne äußerst lukrative Absatzmärkte geschaffen werden. Engartner zeigt auf, wie die Digitalisierung an Schulen bislang eher von ökonomischen Interessen als von pädagogischen Konzepten geprägt ist und wie Schul-, Bildungs- und Kultusministerien die Anwendbarkeit, Verwertbarkeit und Arbeitsmarktcompatibilität von Bildung vielfach zum Maßstab schulischer Lehr- und Lernprozesse erklärt haben.
- Sigrid Hartong (2020) weist darauf hin, dass ein gravierendes Problem in der Grundlogik der Digitalisierung selbst besteht, „konkreter in der damit zusammenhängenden Datafizierung und Algorithmisierung von Bildung“ (ebd.). Hartong konstatiert, dass eine Debatte „um die machtvolle Politik der Modellierung bei Lernsoftware, Schulplattformen, aber auch bei Schulverwaltungs- oder Schulaufsichtsoftware bislang fast vollständig“ fehlt – „Und das, obgleich diese Systeme in wachsendem Maße Entscheidungen von Bildungsakteuren beeinflussen“ (ebd.).²⁰
- Theo Hug & Reinhold Madritsch (2020) fassen in ihrem Beitrag zunächst die bisherige internationale Diskussion zu bildungsindustriellen Entwicklungen zusammen und setzen sich danach mit der Situation in Österreich auseinander. In ihrem Fazit halten sie u.a. fest, dass eine „intensivierte Förderung der globalisierten Bildungsindustrie ohne breite öffentliche Diskussion“ erfolgte und „viele für einen Verzicht auf exzessives outsourcing von zivilgesellschaftlich und rechtsstaatlich relevanten Kernaufgaben des Bildungswesens an private Dienstleister oder Techkonzerne“ spreche (ebd. S. 35).

¹⁸ Stichworte u.a.: Sind Autor*in/Herausgeber*in der Materialien ausreichend gekennzeichnet? Werden unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt? Ist eine kommerzielle Nutzung von Daten ausgeschlossen? Gibt es zum Thema andere Angebote, die öffentlich finanziert und geprüft sind? Entstehen durch die Nutzung des Angebots längerfristige Abhängigkeiten?

¹⁹ Vgl. hierzu die Abbildung zur Netzwerkanalyse von Annina Förschler (2018) am Ende dieses Beitrags (S. 16).

²⁰ Vgl. auch frühere Publikationen von Sigrid Hartong, z.B. zur Datafizierung an Schulen, zur Expansionsdynamik des Bildungsmonitorings, zum wachsenden Einfluss ‚versteckter‘ Datenvermittler im Bildungswesen (<https://www.hsu-hh.de/sozgov/team/prof-dr-sigrid-hartong/>). Ein aktueller Beitrag stellt eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA vor (Hartong/Förschler 2020). Siehe auch Williamson et al. (2018) zur Einführung neuer Computerprogrammierpraktiken in Schulen und Lehrplänen in England, Schweden und Australien als Beispiel für die Schaffung von strategischen Partnerschaften zwischen Regierungszentralen und kommerziellen Anbietern.

Über den Aufstieg und die Folgen einer *globalen Bildungsindustrie* (GEI) liegt von Antoni Verger et al. (2017) eine Analyse vor, die neue Formen von privatwirtschaftlichen, profitorientierten Aktivitäten in der Bildung auf internationaler Ebene darstellt und dies anhand ausgewählter Beispiele erläutert (siehe auch Münch 2018). Wer etwas über den Entwicklungsstand von *googlefication of the classroom* in den USA wissen möchte, erhält u.a. bei Natasha Singer einen (partiellen) Einblick in den Stand der Kommerzialisierung im US-amerikanischen Bildungswesen: „The tech giant is transforming public education with low-cost lap tops and free apps (...) Schools may be giving *Google* more than they are getting: generations of future customers” (Singer 2017).

Nicht nur für den Bereich der schulischen Bildung stellt sich die Frage nach *Alternativen* zu den kommerziellen Angeboten und Interessen der IT-Großkonzerne, die für Bildungseinrichtungen geeignet und nicht mit der ständigen Enteignung von Daten verbunden sind. Hier zeichnen sich auf unterschiedlichen Ebenen Herausforderungen ab, u.a. Datenschutzfragen,²¹ Open Access, Interoperabilität von Systemen. Weshalb ist es z.B. nicht möglich, dass auf EU-Ebene Hard- und Software-Systeme entwickelt werden, die von der Benutzerfreundlichkeit her eine echte Alternative zu den kommerziellen Angeboten der globalen IT-Konzerne bieten und zugleich anschlussfähig für lokale Ansätze sind? Europa verfügt über enorme Forschungs- und Technologiekapazitäten. Politische Kräfte, die nicht Teil des bildungsindustriellen Komplexes sind, sollten sich dafür einsetzen, dass auf EU-Ebene eine alternative Infrastruktur zum Datenkapitalismus der IT-Konzerne entwickelt wird und dem öffentlichen Bildungswesen sobald als möglich zur Verfügung steht.

Bezüglich der *Schulcloud*, einem Projekt auf nationaler Ebene, das derzeit vom *Hasso-Plattner-Institut* (HPI 2020) an Schulen erprobt wird, gibt es zunehmend kritische Kommentare.²² Auch ist zu klären, wie künftig in pädagogischen Kontexten eine *Qualitätssicherung* von digitalen Lernmaterialien gewährleistet wird, die von verschiedenen Akteuren angeboten werden.²³ Zu diesem Bereich gehört auch das Thema *Werbeverbot* für pri-

²¹ Die datenschutzrechtlichen Herausforderungen und Fragestellungen sind inzwischen sehr komplex und erfordern in vielen Situationen (z.B. bei der Gestaltung mit Foto und Film) vom pädagogischen Personal erheblichen Klärungs- und Zeitaufwand. Einen Einblick in die Herausforderungen bietet u.a. ein Beitrag von Rymeš/Iberer (2019).

²² In Zusammenhang mit der Vergabe des Schulcloud-Projekts an das HPI weist Joachim Paul (2020) auf ein Problem hin: „Das Bundesministerium für Bildung und Forschung protegiert und fördert die als einheitliche Lösung deklarierte HPI-Schul-Cloud, das studentische Versuchsprodukt eines einzigen gleichwohl renommierten Institutes, anstatt die im eigenen Land vorhandenen und im praktischen Einsatz befindlichen, aus den konkreten Bedürfnissen von Schule erwachsenen und entwickelten Lösungen näher in Augenschein zu nehmen und deren Weiterentwicklung zu fördern. Denn es mangelt in Sachen Digital- und Netzwerkkompetenz nicht an Fachleuten und leistungsfähigen mittelständischen Unternehmen, in Deutschland nicht und in Europa auch nicht“.

Sigrid Hartong (2020) betont mit Blick auf das HPI-Schulcloud-Projekt: „So wirbt das Hasso-Plattner-Institut (HPI) bereits seit 2016, mit der Schulcloud „[...] *die* nicht kommerzielle digitale Lern- und Arbeitsumgebung in Deutschlands Schulen“ zu entwickeln, basierend auf lizenzfreier Open Software für alle. Erfüllt hat das von SAP-Chef Hasso Plattner gegründete Institut seinen hohen Anspruch bisher nicht. Stattdessen zeichnet sich durch die millionenschwere Zuweisung von Steuermitteln eine sukzessive Monopolisierung und Verdrängung ab, und zwar nicht von Microsoft & Co., sondern von „pädagogisch orientierten Kleinanbietern“, die, so beklagen viele Schulen, durch ihre eher regional begrenzten Aktivitäten den Bildungseinrichtungen deutlich näher sind als die global aktiven Schwergewichte“ (ebd., S. 1). Ergänzender Hinweis (HN): Der Website des HPI-Projekts ist aktuell zu entnehmen, dass inzwischen weitere Partner beteiligt sind wie z.B. *wirlernenonline.de*. Die Integration von OER-Initiativen macht jedoch die kritische Auseinandersetzung mit dem Gesamtprojekt nicht überflüssig.

²³ Hierfür wäre auch eine empirische Studie sinnvoll, die die *bisherige* Nutzung, die Erfahrungen und die Beurteilungen von Lehrkräften und Schulleitungen bezüglich kommerzieller digitaler Lernangebote erhebt und analysiert. Hierzu gehört auch eine Analyse zu Strategien und Praxen von Schulbuchverlagen sowie neue Überlegungen, wie unterschiedliche Akteure*innen bei der Qualitätssicherung zu beteiligen sind, vor allem pädagogische Fach- und Lehrkräfte und auch Schüler*innen – nicht nur die Anbieter von Materialien und Vertreter*innen der Schulverwaltung. Dies betrifft auch Materialien und Plattformen, die im Kontext von Open Educational Resources (OER) angeboten werden: „Das breite Spektrum der Akteure und Beteiligten muss in einem Qualitätskonzept für OER aufgehen und transparent gemacht werden“ (Brückner 2018, S. 60). Zur Qualitätssicherung gehören auch Datenschutzfragen; hier bedarf es z.B. DSGVO-kompatibler Datenmanagement-Systeme, deren Einhaltung auch kontrolliert wird (vgl. Hug/Madritsch 2020, S. 11 ff.).

vatwirtschaftliche Interessen an öffentlichen Bildungseinrichtungen.²⁴ Einfach nur ein „dezentral strukturiertes und vernetztes System von kommerziellen und nicht kommerziellen Anbietern und Materialien“ zu empfehlen (Kerres 2020) ohne zuvor diese Fragen zu klären, halte ich für problematisch.

Angesichts des zunehmenden Einflusses der IT-Wirtschaft auf Bildungsbereiche stellt sich die Frage, wie auch seitens der Medienpädagogik *alternative Entwicklungspfade* zu digital-kapitalistischen Formationsprozessen erprobt und unterstützt werden können.²⁵ Dies beinhaltet auch eine Reflexion, Hinterfragung und Weiterentwicklung bisheriger (medien-)pädagogischer Ziele, Konzepte und Arbeitsformen. Notwendig ist vor allem ein Diskurs über Leitbilder der künftigen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und medialen Entwicklung – und ihrer Bedeutung für das Bildungswesen. Hierzu gehören auch Fragen nach einer grundlegenden Veränderung von Schule und schulischer Bildung.²⁶ Die umfassende Ausbeutung persönlicher Datenprofile und die massive Kommerzialisierung von Lebenswelten und Bildungsorten durch den digitalen Kapitalismus kann nicht weiter hingenommen werden. Dies muss – neben anderen Themen, die gesellschaftlich relevant sind und mit denen sich Medienpädagogik befasst²⁷ – viel stärker als bislang zu einem Thema in der Pädagogik werden.

Medienpädagogik sollte sich bildungs- und professionspolitisch klarer positionieren

Medienpädagogik steht vor der Aufgabe, sich im gesellschaftlichen Kontext wieder klarer bildungs- und professionspolitisch zu positionieren. Ziele und Strukturen einer profit- und technologiegetriebenen Digitalisierung sind kritisch zu hinterfragen, auch in Zusammenhang mit differenzierten Technologiefolgenabschätzungen. Hieran sollte sich Medienpädagogik aktiv beteiligen. Insbesondere im Rahmen einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) haben sich viele Initiativen und Arbeitsfelder entwickelt. In der Medienpädagogik gibt es aktuell Beiträge, sich stärker auch auf diese Ansätze und Aktivitäten unter medialen Aspekten zu beziehen (vgl. Barberi et al. 2020; Ring 2020; Schluchter 2020; jfc Medienzentrum/KJF 2020).

„Nachhaltigkeit“ meint dabei nicht nur die Thematisierung ökologischer Dimensionen und Fragen einer langfristigen Entwicklung von Strukturen (gegenüber kurzatmigen Aktivitäten). Es geht insgesamt um die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Schieflagen im Verhältnis von Mensch, Ökonomie, Technologie, Kultur und Na-

²⁴ Es ist wichtig, deutlich Grenzen gegenüber jeglicher kommerzieller Werbung in öffentlichen Bildungseinrichtungen zu ziehen; siehe in diesem Zusammenhang u.a. eine Stellungnahme von *vbze* und *VBE* (März 2020): <https://t1p.de/4pp3> (Kurzlink).

²⁵ Die britisch-kanadische Medien- und Kommunikationswissenschaftlerin Robin Mansell machte in Zusammenhang mit Grundsatzfragen des digitalen Wandels darauf aufmerksam, dass generell ein Dialog über alternative Wege notwendig ist: „A dialogue is needed about possible alternative pathways, that is, alternative social imaginaries which themselves can start to shape action that leads to shifts in investment, in business models and in policies that will guide our choices about digital innovation pathways. (...) The ‘datafication’ of our lives is only a pre-determined outcome if we persist in believing that it is“ (Mansell 2018, S. 61).

²⁶ Schule sollte insgesamt mehr neue Räume für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und für soziale und gesellschaftliche Teilhabe erschließen. Mandy Schiefner-Rohs ist zuzustimmen: „Schule in einer digitalisierten Gesellschaft erfordert es, die Blickrichtung zu weiten: Es geht nicht primär um die Frage der Integration digitaler Medien in die Schule und dementsprechende ‚Re-Formen‘ und Schulentwicklungsprojekte, sondern es geht sowohl um die Anerkennung und Analyse aktueller Handlungspraktiken als auch um ein Neu- und Anders-Denken von Schule bzw. schulischen Medienbildungsräumen und damit um nichts anderes als eine Transformation von Schule als Organisation“ (Schiefner-Rohs 2017, S. 166).

²⁷ Zum Beispiel Inklusion, Alltagsrassismus, soziale Ungleichheit, Klimakrise, politische Meinungsbildung in Social Media, Fragmentierung von Öffentlichkeiten, Interkulturalität, Gendersensibilität, demokratische Teilhabe. Dabei ist es wichtig, auch Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Themen im Rahmen einer politischen bzw. politisch-kulturellen Medienbildung aufzuzeigen. Digitalisierungsprozesse im Kontext von privatwirtschaftlichen Monopolstrukturen sind dabei ein wesentlicher Teil des Problems. Gleichzeitig eröffnen digitale Medien im Kontext gemeinwohlorientierter Entwicklungen große Chancen, um eine Transformation von Gesellschaften hin zu neuen Formen demokratischer Gestaltung in allen Bereichen zu befördern.

tur, um Aspekte der Suffizienz bei der Medienherstellung, -nutzung und -entsorgung und um die Entwicklung und Stärkung alternativer Entwicklungspfade zu kapitalistisch geprägten Formen der Digitalisierung. Damit verknüpft sind (medien)ethische Fragestellungen zu unterschiedlichen Themenaspekten.²⁸

Zehn Jahre nach Gründung der Initiative *Keine Bildung ohne Medien!* (KBoM) ist zu beobachten, dass derzeit Partikularinteressen zunehmen und es nicht einfach ist, ein bildungs- und professionspolitisches Engagement kontinuierlich und wirkungsvoll zu gewährleisten. Dies hat verschiedene Gründe. Ein Faktor ist der Kampf um Gelder für eigene Projekte und die Absicherung von Stellen. Ein weiterer Faktor ist die Zunahme von Aufgaben und die Arbeitsbelastung in allen Handlungsfeldern (unabhängig von der Bewältigung der Corona-Krisensituation), die immer weniger Spielräume für das ehrenamtliche, professionspolitische Engagement lassen. Auch fragen sich Kolleg*innen, die schon längere Zeit engagiert sind, weshalb aus dem politischen Raum (insgesamt betrachtet) nur wenig Unterstützung für eine breitenwirksame und nachhaltige Medienbildung kommt – und dies in einer Situation, in der die Bedeutung einer umfassenden Medienbildung immer deutlicher wird angesichts diverser demokratiegefährdender Entwicklungen. Auch ist es eine Erfahrung, dass sich zunehmend Personen – gerade in Verbindung mit der sog. ‚digitalen Bildung‘ – als ‚Medienpädagoge*in‘ bezeichnen, ohne dass medienpädagogische Grundlagen wahrnehmbar sind. Es gibt zwar nach wie vor viele Wege zur Medienpädagogik. Dies war schon früher so und ist bereichernd für die Medienpädagogik. Diese unterschiedlichen Wege ersetzen jedoch nicht eine reflexive Auseinandersetzung mit (medien-)pädagogischen Fragen und die Aneignung von fachlich-professionellen medienpädagogischen Kompetenzen.

Während die IT-Wirtschaft und ihr nahestehende Initiativen über erhebliche Ressourcen für ihre bildungspolitische Lobbyarbeit verfügen, ist es für die Medienpädagogik nicht einfach, Anliegen und Forderungen im politischen Raum in einer breiteren Form kontinuierlich sichtbar zu machen. Gleichwohl ist weiterhin eine Initiative notwendig, die vorhandene Kräfte bündelt, um gemeinsame Anliegen zu artikulieren. Hierfür ist die Kooperation mit verschiedenen Bündnispartnern wichtig. Es braucht wieder eine *Weitung* der Perspektive und neuer Überlegungen für die gegenseitige Unterstützung bei der professionspolitischen Arbeit. Dies umfasst auch eine Kooperation mit interessierten Personen und Initiativen in anderen Bildungsbereichen wie z.B. der politischen und der kulturellen Bildung, der Verbraucherbildung, der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, Initiativen im Bereich freies/offenes Wissen, eines kritischen Journalismus und weiterer Bereiche – auch mit der ökonomischen Bildung. Es gibt nicht ‚die‘ Wirtschaft – auch im Bereich der Ökonomie sind seit geraumer Zeit Aktivitäten zu beobachten, die gemeinwohlorientierte Entwicklungen befördern möchten.²⁹

²⁸ Zur Digitalisierung und damit verbundenen medienethischen Fragestellungen und Herausforderungen siehe u.a. die Aktivitäten und Publikationen des *Netzwerks Medienethik*, des *Instituts für Digitale Ethik* (IDE) und des *Interdisciplinary Media Ethics Center* (IMEC).

²⁹ Mit gemeinwohlorientierten und nachhaltigen Entwicklungen im Bereich der Ökonomie verbinden sich unterschiedliche Modelle im Spannungsfeld von mehr marktwirtschaftlichen und mehr öffentlich-kommunalen und genossenschaftlichen Strukturen. Grundsätzlich geht es um die langfristige Etablierung anderer Ziele als permanente Profitmaximierung, eine weltweite Suche nach den kostengünstigsten Standorten und Formen eines übersteigerten Konkurrenz- und Leistungsprinzips. So werden Ziele relevant, die auch im wirtschaftlichen Bereich ökologische Nachhaltigkeit, Menschenwürde, globale Solidarität, soziale Gerechtigkeit, demokratische Teilhabe betonen. Ein Beitrag seitens der Medienpädagogik könnte z.B. sein, Fragen und Vorstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zur beruflichen Orientierung aufzugreifen. Hier gibt es bislang nur wenige Beispiele, u.a. von einer Züricher Forschungsgruppe zum Thema „Berufswünsche fotografieren“ (vgl. <https://t1p.de/7q4c> – Kurzlink). Denkbar wären z.B. auch *Zukunftswerkstätten* in lokalen Kontexten (auch in Kooperation mit verschiedenen Bildungseinrichtungen), die gemeinsam mit interessierten (jungen) Erwachsenen gestaltet werden, um sich über die sozio-technischen Veränderungen und Herausforderungen in der Arbeitswelt auseinanderzusetzen, auch Befürchtungen und Ängste zu thematisieren und gemeinsam Vorstellungen zu entwickeln, wie man künftig leben und arbeiten möchte und wie man dies kooperativ, auch in Verbindung mit konkreten Projekten, angehen könnte. Ein solches Herangehen ist etwas anderes als nur instrumentell-technikorientierte Kurse zu ‚E-Learning‘ oder zu ‚Erwachsenenbildung 4.0‘ anzubieten. Es geht um *wert- und handlungsbezogene* Fragen, wie Menschen ihr Leben – auch in digital mediatisierten Welten – gestalten möchten.

Im Hinblick auf künftige Aufgaben möchte ich abschließend drei Punkte hervorheben:

- Das Label ‚Digitale Bildung‘ ist kritisch zu diskutieren und sollte meines Erachtens nicht weiter verwendet werden. Medienpädagogik ist gut beraten, sich an einem *umfassenden* Verständnis von *Medienbildung* und *Medienkompetenz* zu orientieren und dieses weiterzuentwickeln, um auch künftig medienbezogene Bildungsaufgaben zur Förderung von Selbstwirksamkeit und der Gestaltung von Sozialität in der ganzen Breite wahrnehmen zu können. Hierzu gehört auch eine ‚Grundbildung Medien‘ für alle pädagogischen Fachkräfte, damit diese in ihren jeweiligen pädagogischen Handlungsfeldern fachlich kompetent agieren können. Angebote für bildungsbenachteiligte Gruppen in der Gesellschaft sind besonders zu fördern.
- Notwendig ist eine kritische Auseinandersetzung mit den Strukturen eines *digitalen Kapitalismus* auf unterschiedlichen Ebenen, insbesondere im Hinblick auf die systematische Ausbeutung persönlicher Datenprofile und die massive Kommerzialisierung von Lebenswelten und Bildungsorten (theoretisch-analytisch, bildungsökonomisch/-politisch, pädagogisch-bildungsbezogen). In der pädagogischen Praxis ist es wichtig, *Medienkritikfähigkeit* anschaulich und alltagsnah insbesondere im Kontext einer politisch-kulturellen Medienbildung zu fördern, vor allem durch Aufgreifen verschiedener Perspektiven, durch lebensweltbezogene medien- und sozial-ästhetische Erkundungen und Reflexionen, durch eine gemeinschaftliche Entwicklung von Qualitätskriterien zu medialen Angeboten.
- Medienpädagogik sollte mit Blick auf demokratische, gemeinwohlbewusste und sozial-ökologische Zukunftspfade die eigene Expertise für eine gemeinsame *Stärkung nachhaltiger Entwicklungen* einbringen. Auch im Hinblick auf bildungs- und professionspolitische Aufgaben ist es notwendig, medienpädagogische Perspektiven für entsprechende Kooperationen zu weiten. Ein breites Bündnis von Medienpädagogik mit interessierten Partnern in möglichst vielen Bereichen ist essentiell, um den Druck auf politische Entscheidungsträger zu erhöhen. Ohne ein solches breites Bündnis wird es kaum möglich sein, hinreichende infrastrukturelle Rahmenbedingungen für eine erheblich breitere Förderung von Medienbildung und Medienkompetenz langfristig zu realisieren.

Zu dem letzten Punkt, den bildungs- und professionspolitischen Aufgaben, möchte ich noch einen Vorschlag unterbreiten. Meines Erachtens wäre es sinnvoll, wenn die Initiative *Keine Bildung ohne Medien!* künftig in regelmäßigen Abständen (z.B. alle drei Monate) ein *Online-Plenum* durchführt. Ein solches Plenum könnte dem Austausch zu laufenden Aktivitäten, der Diskussion verschiedener Themen und der Planung neuer Aktivitäten dienen. Das Plenum wäre zugleich eine Möglichkeit, professionspolitische Aktivitäten in transparenter Form zu gestalten und auch interessierte Personen und Kooperationspartner aus verschiedenen Bildungsbereichen einzuladen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen.

Gerade mit Blick auf die Aktivitäten der IT-Wirtschaft im Bildungswesen sind aus pädagogischer Perspektive *regulatorische Rahmenbedingungen* einzufordern. Hierzu gehören nach meiner Auffassung auch ein Werbeverbot für Produkte der IT-Branche an Schulen und Regelungen zur Qualitätssicherung von digitalen Lernmaterialien in öffentlichen Bildungseinrichtungen, an denen verschiedene Akteure*innen zu beteiligen sind. Für eine dringend notwendige ‚Grundbildung Medien‘ für alle pädagogischen Fachkräfte und generell für medienpädagogische Aktivitäten ist der Vorschlag, hierfür – neben einer regulären Etablierung in Bundes- und Landeshaushalten – auch erhebliche Mittel aus der anvisierten Steuernachzahlung der globalen IT-Konzerne zu nehmen und künftige Steuereinnahmen aus diesem Bereich auch für personelle und infrastrukturelle Maßnahmen zur kontinuierlichen Förderung von Medienbildung und Medienkompetenz zu nutzen.

Literatur

- van Ackeren, Isabell/ Aufenanger, Stefan/ Eickelmann, Birgit/ Friedrich, Steffen/ Kammerl, Rudolf/ Knopf, Julia/ Mayrberger, Kerstin/ Scheika, Heike/ Scheiter, Katharina/ Schiefner-Rohs, Mandy (2019): Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, Heft 1/2019, S. 103-119. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10>
- Altenrath, Maike/ Helbig, Christian/ Hofhues, Sandra (2020): Deutungshoheiten: Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU. In: *MedienPädagogik*, S. 565-594. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.22.X>.
- Barberi, Alessandro/ Grünberger, Nina/ Himpl-Gutermann, Klaus/ Ballhausen, Thomas (2020): Editorial. Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Medienpädagogik? – Über neue Herausforderungen und Verantwortungen. In: *medien impulse* 3/2020. <https://www.medienimpulse.at>
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Bildung digital. <https://www.bmbf.de/de/bildung-digital-3406.html>
- Bröckling, Guido (2020): Inwiefern reproduziert die Medienpädagogik soziale Ungleichheit? In: *medien + erziehung*, Heft 3/2020, S. 33-40.
- Brückner, Jane (2018): Eine Frage der Qualität. Qualitätsforderungen an Open Educational Resources in Schule und Hochschule. In: *MedienPädagogik*, Nr. 32, S. 51-62. <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.23.X>
- Buckingham, David (2019): Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. Blog-Beitrag. <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2019/12/media-education-in-digital-capitalism.pdf>
- Bundesregierung (2018): Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/koalitionsvertrag-zwischen-cdu-csu-und-spd-195906>
- Dander, Valentin (2018): Ideologische Aspekte von ‚Digitalisierung‘. Eine Kritik des bildungspolitischen Diskurses um das KMK–Strategiepapier ‚Bildung in der digitalen Welt‘. In: Leineweber, Christian/ de Witt, Claudia (Hrsg.): *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*. https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00001459
- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Sektion Medienpädagogik (2017): Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile Medienpädagogik. <https://t1p.de/hxal> (Kurzlink).
- Engartner, Tim (2020): Ökonomisierung schulischer Bildung. Analysen und Alternativen. Studie im Auftrag der Rosa-Luxemburg-Stiftung. <https://t1p.de/gey1> (Kurzlink).
- Förschler, Annina (2018): Das ‚Who is who?‘ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda. Eine kritische Politiknetzwerk-Analyse. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 58, S. 31 – 52. <https://t1p.de/tp4f> (Kurzlink).
- Fuchs, Max (2021): *Der Mensch und seine Medien. Medienbildung als kulturelle Bildung?* Weinheim: Beltz Verlag.
- Gesellschaft für Informatik (2016): Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digital vernetzten Welt. https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK) (2020): Medienbildung – Der Schlüssel für eine chancengerechte Zukunft für alle! <https://t1p.de/csto> (Kurzlink).
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2020): Lobby-Check: Für eine werbe- und lobbyismusfreie Schule. <https://t1p.de/xp7w> (Kurzlink)
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2019): Aktivitäten der Digitalindustrie im Bildungsbereich. <https://t1p.de/6o11> (Kurzlink).
- Hartong, Sigrid/ Förschler, Annina (2020): Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance. In: van Ackeren, Isabell/ Bremer, Helmut/ Kessler, Fabian/ Koller, Hans Christoph/ Pfaff, Nicole/ Rotter, Caroline/ Klein, Dominique/ Salaschek, Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 419-432.

- Hartong, Sigrid (2020): Algorithmisierung von Bildung – Über schrumpfende Spielräume für demokratisches (Ver-)Handeln und warum die EdTech-Industrie nicht das einzige Problem ist. <https://t1p.de/pc2k> (Kurzlink).
- Hasso-Plattner-Institut (2020): Die Bildungscloud. <https://t1p.de/fuei> (Kurzlink).
- Hug, Theo/ Madritsch, Reinhold (2020): Globale Bildungsindustrie – Erkundungen zum Stand der Dinge in Österreich. In: *medienimpulse*, Ausgabe 4/2020. <https://t1p.de/mxj2> (Kurzlink).
- Imort, Peter/ Niesyto, Horst (Hrsg.) (2014): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 10. München: Verlag kopaed. (Siehe auch: <https://horst-niesyto.de/medienpaedagogische-grundbildung/>)
- Ingold, Selina/ Maurer, Björn/ Trüby, Daniel (Hrsg.) (2019): Chance Makerspace. Making trifft auf Schule. München: kopaed.
- Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (2020): Die Krise als Chance für Bildung – Lernen aus dem Lockdown. <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/die-krise-als-chance-fuer-bildung-lernen-aus-dem-lockdown/>
- Initiative Keine Bildung ohne Medien! (2019): Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/frankfurter-dreieck/>
- Initiative Keine Bildung ohne Medien! (2011): Medienpädagogischer Kongress. <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/kongressdokumentation/>
- Irion, Thomas (2019): Digitale Grundbildung in der Grundschule. In: Thumel, Mareike/ Kammerl, Rudolf/ Irion, Thomas (Hrsg.): Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen. München: kopaed, S. 49-81.
- jfc Medienzentrum/ Deutsches Kinder- und Jugendfilmzentrum (Hrsg.) (2020): Natürlich digital – Medienpädagogik unverpackt. *MedienConcret*, Themenheft 2020. <https://t1p.de/fd9o> (Kurzlink).
- Junge, Thorsten/ Niesyto, Horst (Hrsg.) (2019): Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt dileg–SL. Reihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 12. München: kopaed.
- Kammerl, Rudolf/ Dertinger, Andreas/ Stephan, Melanie/ Thumel, Mareike (2019): Digitale Kompetenzen und Digitale Bildung als Referenzpunkte für Kindheitskonstruktion im Mediatisierungsprozess. In: Thumel, Mareike/ Kammerl, Rudolf/ Irion, Thomas (Hrsg.): Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen. München: kopaed, S.21-48.
- Kerres, Michael (2020): ‚Schlusslicht beim digitalen Lernen‘. Interview von Sandra Stalinski mit Michael Kerres, *tagesschau.de* vom 14.08.2020. <https://t1p.de/bp3f> (Kurzlink).
- Kübler, Hans-Dieter (2018): Was ist und was soll digitale Bildung? In: *medien + erziehung*, Heft 5/2018, S. 16-24.
- Kulcke, Gesine (2020): Kinder. Medien. Kontrolle. Vorstellungen von Lehramtsstudent*innen über den Umgang mit Medien in der Grundschule. Bielefeld: transcript Verlag.
- Mansell, Robin (2018): Transformative Communication Technologies: The Accountability Challenge. Kleine Medienreihe, *Heft 2/2018*, ed. by Theo Hug, Petra Missomelius, Günther Pallaver. Universität Innsbruck: Innsbruck university press, pp. 45-61. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903187146.pdf
- Mau, Steffen (2017): Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Medienpädagogik e.V. (2020): Offener Brief zur künftigen Förderung von Medienkompetenz durch die SLM. Nachhaltige Medienbildung in Sachsen braucht verlässliche Grundstrukturen. <https://t1p.de/6j41> (Kurzlink).
- Merz, Thomas (2018): Endlich Verbindlichkeit für schulische Medienbildung in der Schweiz. Lehrplan 21 löst mit dem Modul ‚Medien und Informatik‘ in der Deutschschweiz gewünschte Dynamik aus. In: *medien + erziehung*, Heft 4/2018, S. 43-50.
- Münch, Richard (2018): Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nachtwey, Oliver/ Seidl, Timo (2020): The Solutionist Ethic and the Spirit of Digital Capitalism. SocArXiv, S. 1-51. <https://osf.io/preprints/socarxiv/sgjzq/>
- Nassehi, Armin (2019): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München: Verlag C.H. Beck.
- Niesyto, Horst/ Moser, Heinz (Hrsg.) (2018): Medienkritik im digitalen Zeitalter. Reihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 11. München: kopaed. https://www.horst-niesyto.de/band_medienkritik.pdf
- Niesyto, Horst (2021): ‚Digitale Bildung‘ wird zu einer Einflugschneise für die IT-Wirtschaft. In: *medien + erziehung*, Heft 1/2021, S. 23-28. <https://t1p.de/485c> (Kurzlink).

- Niesyto, Horst (2019): Grundbildung Medien in der Primarstufenbildung. Ergebnisse des Entwicklungsprojekts dileg-SL. In: Thumel, Mareike/ Kammerl, Rudolf/ Irion, Thomas (Hrsg.): Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen. München: kopaed, S. 191-214.
- Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. In: Kommer, Sven/ Junge, Thorsten/ Rust, Christiane (Hrsg.): Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung. *MedienPädagogik*, Nr. 27, S. 1-29. <https://www.medienpaed.com/article/view/435>
- Niesyto, Horst (2016): Keine Bildung ohne Medien! – Kritische Medienbildung jenseits funktionalisierender Vereinnahmung. In: Knaus, Thomas/ Engel, Olga (Hrsg.): Wi(e)derstände. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen. framediale Band 5. München: kopaed, S. 17-34. <https://t1p.de/gn1n> (Kurzlink).
- Paul, Joachim (2020): Zwischen Skylla und Charybdis. Schulen zwischen Politik, Digitalisierung, Corona und dem gekippten Privacy Shield. <https://t1p.de/8xvh> (Kurzlink).
- Projekt ‚Tarifkonzept-Kampagne‘ (2019): Eine Stimme für die Medienpädagogik. <https://www.medienpaedagogik-praxis.de/2019/11/26/medienpaedagoginnen-vereinigt-euch/>
- Rat für Kulturelle Bildung (2019): Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-Jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten. https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf
- Ring, Sebastian (2020): Digitalisierung – Bildung – Nachhaltige Entwicklung. Werte nachhaltiger Entwicklung für die Medienpädagogik. In: Dietrich, Michael/ Friedrich, Björn/ Ring, Sebastian (Hrsg.): Medien bilden Werte. Digitalisierung als pädagogische Aufgabe. München: kopaed, S. 85-91.
- Rittelmeyer, Christian (2018): Digitale Bildung – ein Widerspruch. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Rummler, Klaus/Aßmann, Sandra/Bettinger, Patrick/Wolf, Karsten D. (2020): Stellungnahme des Vorstands der Sektion Medienpädagogik der DGfE zur Covid-19 Situation. Digitale Medien in Bildung und Erziehung: Krisenzeiten verdeutlichen Defizite und Innovationspotenziale. <https://www.medienpaed.com/article/view/1114>
- Rymeš, Robert/ Iberer, Ulrich (2019): Datenschutzrechtliche Aspekte bei der Durchführung medienbasierter Schulprojekte. In: Junge, Thorsten/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL. München: kopaed, S. 163-176. Online: <https://t1p.de/1e9g> (Kurzlink).
- Schiefner-Rohs, Mandy (2017): Medienbildung in der Schule. Blinde Flecken und Spannungsfelder in einer Kultur der Digitalität. *MedienPädagogik*, Nr. 27 (S. 153-172). <https://www.medienpaed.com/article/view/594>.
- Schluchter, Jan-René (2020): Medienbildung und (Bildung für) nachhaltige Entwicklung. Eine Annäherung. In: *medien + erziehung*, Heft 5/2020, S. 67-73.
- Schmerr, Martina (2019): Ökonomie first? Zur Rolle der Digitalwirtschaft im Bildungsbereich. *MedienConcret*, Heft 1/2019, S. 58-61.
- Singer, Natasha (2017): How Google Took Over the Classroom. In: New York Times, 13.05.2017. <https://www.nytimes.com/2017/05/13/technology/google-education-chromebooks-schools.html>
- Staab, Philipp (2019): Digitaler Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Ungleichheit. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Thumel, Mareike/ Kammerl, Rudolf/ Irion, Thomas (Hrsg.) (2020): Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen. München: kopaed.
- Trültzsch-Wijnen, Christine (2020): Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy. Wiesbaden: Verlag Springer VS Fachmedien.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2018): Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten des Aktionsrat Bildung. Münster: Waxmann. <https://www.aktionsrat-bildung.de/index.php?id=124>.
- Verger, Antoni/ Steiner-Khamsi, Gita/ Lubienski, Christopher (2017): The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology. In: *Globalisation, Societies and Education*, No 15:3, p. 325-340. <https://t1p.de/basz> (Kurzlink).

Williamson, Ben/ Bergviken Rensfeldt, Annika/ Player-Koro, Catarina/ Selwyn, Neil (2018): Education recoded: policy mobilities in the international 'learning to code' agenda. *Journal of Education Policy*, Volume 34., p. 705-725. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1476735>

Vollbrecht, Ralf (2018): Medienbildung in digitalisierten Welten. In: *medien + erziehung*, Heft 5/2018, S. 25-31.

Zuboff, Joshua (2018): Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus. Frankfurt/New York: Campus.

Alle Webseiten wurden am 01.02.2021 abgerufen.

Zitationsempfehlung für diesen Beitrag:

Niesyto, Horst (2021): ‚Digitale Bildung‘ wird zu einer Einflugschneise für die IT-Wirtschaft. Langfassung/ Onlineversion: <https://horst-niesyto.de/gesamtuebersicht-publikationen/> [Kurzfassung/ Printversion: *medien + erziehung*, Heft 1/2021, S. 23-28].

Autorenhinweis: Dr. Horst Niesyto ist Diplom- und Medienpädagoge. Er arbeitete in der außerschulischen Jugendbildung (1977-1996) und war danach Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Seit 2017 ist er im Ruhestand. Informationen zu Arbeitsschwerpunkten, Veröffentlichungen, Mitwirkung in Fachorganisationen etc. siehe <https://horst-niesyto.de/>; Kontakt: niesyto@ph-ludwigsburg.de

Abbildung

Annina Förschler (2018: S. 43):

Abb. 1: Akteurs-Netzwerk der Digitalisierungsagenda von Bildung in Deutschland, erstellt mit NodeXL Basic.

Förschler weist darauf hin, dass Netzwerke prozesshaft und nicht als abgeschlossen zu verstehen sind. Netzwerkanalysen beleuchten daher nur einen momentanen Ausschnitt.

